

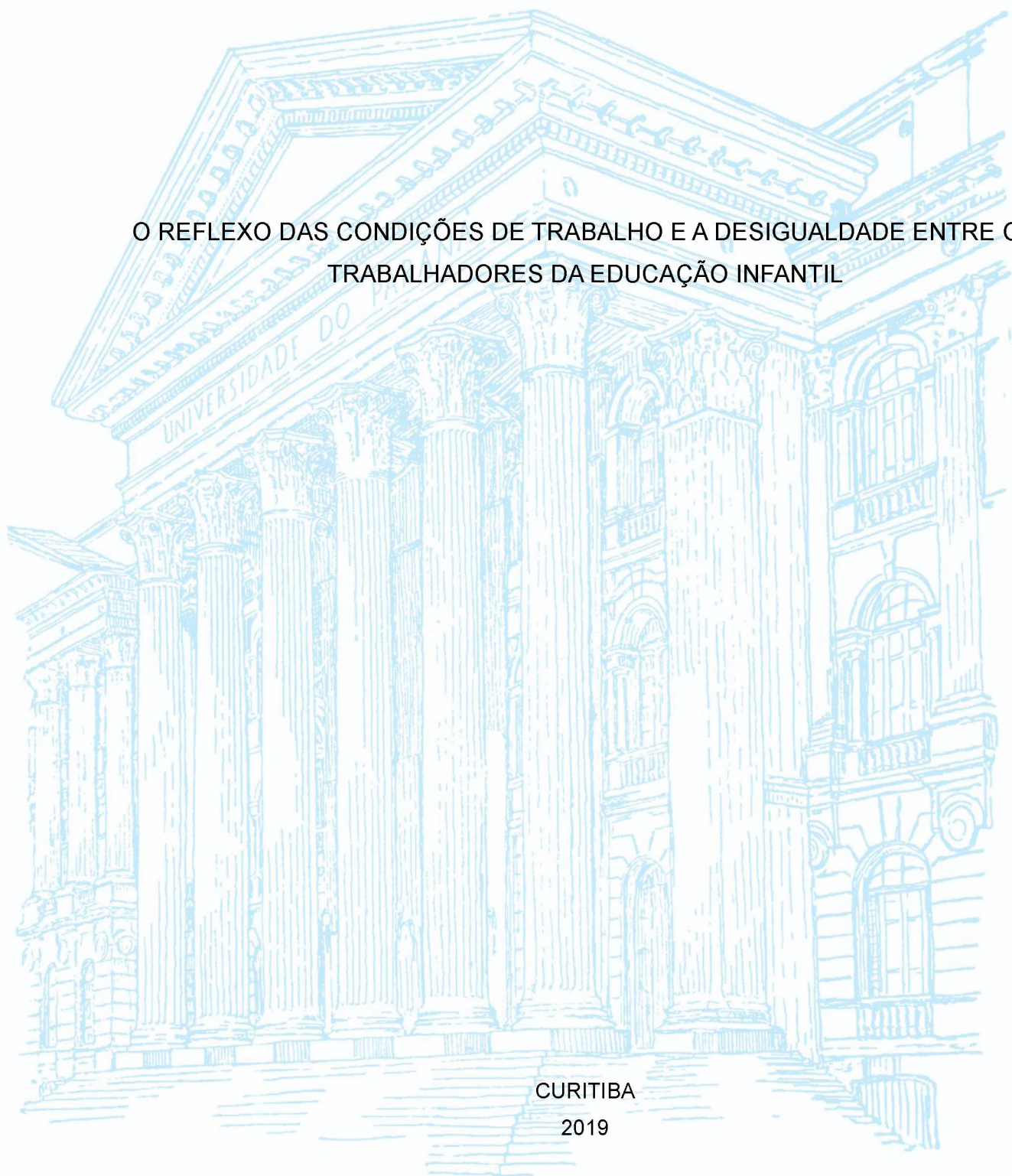
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA LIMA DO AMARAL

O REFLEXO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A DESIGUALDADE ENTRE OS
TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA

2019



FERNANDA LIMA DO AMARAL

O REFLEXO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A DESIGUALDADE ENTRE OS
TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada
ao Curso de Especialização em Políticas
Eduacionais, Setor de Educação, da
Universidade Federal do Paraná, como requisito
parcial à obtenção do título de Especialista em
Políticas Eduacionais.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). JANI ALVES DA
SILVA MOREIRA

CURITIBA

2019

TERMO DE APROVAÇÃO

FERNANDA LIMA DO AMARAL

O REFLEXO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A DESIGUALDADE ENTRE OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Especialização, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Políticas Educacionais.

Curitiba, 25 de junho de 2019.

Este trabalho é dedicado a todas as Educadoras Infantis do Município de Araucária - Paraná, que cuidam e educam os filhos da classe trabalhadora e enfrentam diariamente a desigualdade de gênero, contudo, não desistem da luta pelo reconhecimento como profissionais do Magistério. Aprendi o significado de ser professora com estas mulheres e a elas dedico todo o esforço e profissionalismo pela construção da Educação que as crianças merecem.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho só foi possível pelo apoio e contribuição de algumas pessoas.

Em primeiro lugar, agradeço à minha filha amada, Giovana! Por compreender a minha ausência e esforço para a realização de mais uma etapa formativa em minha vida.

Agradeço os professores que me ensinaram durante o curso e trouxeram diversas contribuições para a minha pesquisa.

Ao coordenador do curso, prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza, pelas excelentes contribuições e organização de todo o desenvolvimento do curso.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira, que me auxiliou durante a realização da escrita desse trabalho.

*Apesar
De tantos
Sinais em contrário,
Minha fé continua forte...
Sigo crendo
Na existência de vida
Antes
Da morte.
(JEFF VASQUEZ, 2017, p.99)*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre as condições de trabalho e as desigualdades apresentadas no âmbito do trabalho desenvolvido pelos profissionais da Educação Infantil. Para dar conta do proposto, apresenta o contexto histórico em que a Educação Infantil foi construída no Brasil até tornar-se a primeira etapa da educação básica. Foram considerados os avanços, retrocessos e as transformações na profissão docente que, atualmente, enfrenta fatores da desigualdade de gênero, refletindo na desvalorização salarial e nas condições precárias de trabalho e de subcategoria em relação aos professores que apresentam formação e realizam o trabalho docente, mas não são considerados como tal. Para além das condições de trabalho, se fazem necessárias políticas educacionais que levem os gestores públicos a elaborarem legislações que direcionem a formação continuada dos trabalhadores da Educação Infantil, a valorização salarial e o reconhecimento como profissionais do Magistério, garantindo estruturação nos planos de carreira destes trabalhadores. Faz parte dos desafios de toda a sociedade, a desconstrução do paradigma do assistencialismo como produto cultural desta etapa, para que de fato se transforme a Educação Infantil com trabalhadores qualificados e com condições dignas de trabalho que possibilitem o cuidar e o educar das crianças na sua primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Profissionais do Magistério; Professores; Valorização; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This work aims to investigate the working conditions and the inequalities presented in the scope of the work developed by the professionals of Early Childhood Education. To give an account of the proposal, it presents the historical context in which Child Education was built in Brazil until it became the first stage of basic education. We considered the advances, setbacks and transformations in the teaching profession that currently faces factors of gender inequality, reflected in the devaluation of wages and in precarious conditions of work and subcategory in relation to the teachers who are trained and perform the teaching work, but are not considered as such. In addition to the working conditions, educational policies are necessary so that the public managers elaborate legislation that directs the continuing education of the children's education workers, the salary valorization and recognition as professionals of the Magisterium, ensuring the structuring in the career plans of these workers. It is part of the challenges of the whole society, the deconstruction of the paradigm of assistance as a cultural product of this stage, so that in fact children's education can be transformed with skilled workers and decent working conditions that make it possible to care for and educate the children in their childhood.

Keywords: Child Education; Professionals of the Magisterium; Teachers; Valorization; Educational Policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
 CAPÍTULO I. PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES.....	12
 CAPÍTULO II. PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONDIÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES.....	20
 CAPÍTULO III. DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão do curso de especialização em Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná tem como objeto de estudo as condições de trabalho dos profissionais da Educação Infantil. Para este intento, consideramos fundamental refletir sobre as condições do trabalho realizado pelos profissionais deste campo, pois os critérios para o provimento do cargo exigem a formação inicial em Magistério Nível Médio ou Licenciatura em Pedagogia, atribuindo à função docente em relação à aplicação de conteúdos pedagógicos e avaliação quanto ao desenvolvimento dos bebês e crianças. Todavia, mesmo com a formação respectiva dos professores não significa que seja contemplado um terço da jornada para hora atividade e demais direitos na carreira do magistério.

Ao problematizar essa temática e investigar as desigualdades entre os trabalhadores da Educação Infantil, nos deparamos com as diversas nomenclaturas designadas aos trabalhadores dessa etapa educacional que atuam e ou exercem funções pedagógicas, tais como: monitoras de creche, auxiliares, atendentes infantis, educadores infantis e outros que se remetem à subordinação docente. Sendo assim, não são reconhecidos nos planos de carreira, não recebem uma formação continuada e, portanto, não alcançam uma carreira sólida por falta de valorização profissional, por não se inserirem no quadro próprio dos profissionais do magistério, causando, assim, disparidades em relação a outros profissionais da educação básica e caracterizando a Educação Infantil como subcategoria. Outra questão problemática é a ausência de formação pedagógica na atuação de uma parcela considerável desses profissionais.

Justifica-se a necessidade desta pesquisa diante dos desafios para o alcance de uma Educação Infantil de qualidade a todos os bebês e crianças e diante do necessário reconhecimento dos trabalhadores da Educação Infantil como professores.

Após a Constituição Federal de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, passou a exigir a atuação de professores na Educação Infantil. Ao longo da trajetória histórica da Educação Infantil, de uma instituição focada no trabalho que anteriormente era composto por “babás” no viés assistencialista e cuidador, tivemos a conquista do binômio cuidar e educar como uma relação

indissociável, para além do atendimento às crianças em situação de vulnerabilidade social ou como alternativa às mães que não tinham onde deixar seus filhos para poderem trabalhar.

A partir desse contexto, a Educação Infantil passa ser a primeira etapa da educação básica (Art. 208, inciso IV da Constituição Federal)¹, atendendo as crianças de zero a cinco anos nos aspectos físico, intelectual, social e cultural. Compreender como ocorreram as transformações no contexto histórico e como as mudanças nas relações de trabalho atingiram os trabalhadores que atuam diretamente no processo de ensino na Educação Infantil, reforça a necessidade dos profissionais serem habilitados e valorizados. Contudo, nossa hipótese incide sobre a percepção de que os trabalhadores-professores da Educação Infantil estão distantes da garantia de direitos já conquistados, se comparado com as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os principais objetivos desta pesquisa são: analisar as transformações decorrentes do contexto histórico na Educação Infantil no que se refere às condições de trabalho e desigualdade dos profissionais que atuam nessa etapa; compreender as relações de trabalho dos trabalhadores-professores da Educação Infantil de acordo com os seus respectivos planos de carreira, considerando o perfil, formação, ingresso, jornada, tempo de carreira e perspectivas dos trabalhadores atuantes a fim de refletir sobre a necessidade da igualdade e isonomia entre os trabalhadores-professores da Educação Infantil em relação aos trabalhadores de outras etapas da educação básica; evidenciar a importância da implantação de políticas educacionais no campo da Educação Infantil com relação à carreira e à formação dos profissionais, pautando a garantia da ampliação da qualificação e valorização destes trabalhadores-professores da primeira etapa da educação básica.

A metodologia a ser utilizada será a de uma pesquisa qualitativa, de análise documental e bibliográfica por meio do estudo e análise das leis e fontes secundárias que tratam sobre o tema referente às condições e relações de trabalho, provimento do cargo e carreira dos trabalhadores-professores da Educação Infantil.

Para dar conta do proposto, esse trabalho se subdivide em quatro partes, sendo que o primeiro, a Introdução, onde expomos o objetivo, problema, justificativa, a metodologia de pesquisa e estrutura do trabalho. No capítulo I, discutimos os

¹Art. 208, inciso IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

pressupostos históricos e políticos da Educação Infantil no Brasil a fim de apresentar as definições para a profissionalização dos professores nessa etapa da educação. No capítulo II, compreendemos acerca das condições e desigualdades na profissionalização dos Professores da Educação Infantil e suas implicações quanto à atuação de outros profissionais que desenvolvem a função pedagógica sem qualificação adequada na Educação Infantil. Em seguida, no capítulo III, serão abordados alguns aspectos quanto aos desafios para a implantação de políticas de valorização e qualificação dos professores da Educação Infantil.

Por fim, apresentamos na Conclusão desta pesquisa algumas considerações que nos auxiliam para compreender os desafios, os avanços e os retrocessos na profissionalização e na situação de trabalho dos professores e professoras da Educação Infantil.

CAPÍTULO I. PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES.

Este capítulo tem por objetivo apresentar as primeiras aproximações sobre o processo histórico de desenvolvimento da Educação Infantil a partir do início do século XX até a atualidade, a fim de compreender as transformações econômicas e sociais que resultaram nas políticas educacionais vigentes, e salientar as questões que comprovam ou não a ausência das políticas educacionais necessárias nessa etapa educativa no que se refere à valorização e condições de trabalho dos profissionais que atuam nessa etapa.

A Educação Infantil no Brasil ainda é uma etapa recente dentro do campo da educação, pois foi incluída no setor educacional a partir da Constituição Federal de 1998 e com a atual LDB nº 9.394/96. Ao analisar o recorte histórico até à concepção de pertencimento à educação básica, percebemos que foram necessários longos anos para iniciar a construção e organização dessa etapa educativa e afirmar a sua importância para a educação e cuidado na primeira infância.

As primeiras creches no Brasil, no início dos anos 1900, atendiam uma parcela mínima de crianças e bebês, tendo cunho assistencialista e compensatório. A ausência de ambientes que favorecessem a formação educativa, não projetada ao desenvolvimento infantil, apenas reduzindo-se a oferecer às crianças a alimentação, a higiene e a segurança física. Esses espaços destinavam-se, também, a servir como abrigo quando as crianças eram abandonadas pelos genitores e colocadas para adoção.

O atendimento tinha como finalidade ensinar as adequações necessárias para se viver em sociedade, num formato de higienização social, sendo administrados por famílias de poder aquisitivo e influência política. No trecho a seguir, podemos analisar a forma como eram tratadas estas questões na época:

[...] o ensino não representava quase nada, a educação era avaliada como tudo. E em que consistia tal educação? Segundo matéria do Diário da Tarde sobre os jardins-de-infância, consistia no momento em que a criança era “entregue” aos cuidados da professora, justamente na “idade em que sua índole” não era “viciada” por uma “falsa educação” e que por meio dos “métodos efetivos” faziam-se milagres e

conservava-se “fora de um ambiente perturbador o seu tempo de atividade mental”. O propósito desta educação era o preparo de uma “infância melhor, moralmente sadia, com o lastro de bondade, delicadeza e disciplina necessárias para tornar fácil no dia seguinte o trabalho da instrução e o cunho definitivo de caráter que o mestre da escola primária poderá lhe imprimir, sem receio de que este seja desfeito por influência.” (JARDINS DA INFÂNCIA, Diário da Tarde, 30 de agosto de 1910, *apud* SOUZA, 2009, p. 08)

Nessa afirmação, podemos compreender que o atendimento destinado à infância tinha o propósito de recuperar a infância num formato adequado às exigências da sociedade que se apresentava escassa de bons modos para a civilidade da época. Contudo, o Estado era omissso na efetivação de políticas voltadas à infância, enquanto as instituições filantrópicas mantinham o serviço de cuidados às crianças. Diante da omissão do Estado e do serviço prestado por tais instituições, era comum a destinação de recursos públicos para o setor privado já neste período. Kuhlmann Jr (2000, p. 08) justifica ao enfatizar que:

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

A ampliação da industrialização e a integração das mulheres às fábricas, nas três primeiras décadas do século XX alavancou a necessidade de se discutir e solucionar o problema de com quem deixar os filhos durante a jornada de trabalho em que as mães trabalhadoras passavam doze horas ou mais dentro das fábricas.

Contudo, o Estado não atendia a primeira infância, passando a responsabilidade ao patronato que contratava as mulheres nas fábricas. Além de não existirem políticas de Estado voltadas à primeira infância, as condições de trabalho eram insuficientes.

Nas duas primeiras décadas do século XX, ainda era recente os primeiros espaços destinados ao atendimento à primeira infância, aumentava a demanda por creches para atenderem os filhos das trabalhadoras, contudo houve também, o

crescimento das greves e reivindicações pelas condições adequadas de trabalho e espaços adequados aos filhos das trabalhadoras. Oliveira (1988) relata:

Apesar do decréscimo daquela participação, o problema da mulher-operária em relação aos seus filhos pequenos teve de alguma forma pequeno atendimento a partir dos movimentos operários atuantes na década de 20 nos centros urbanos mais industrializados do país. Aqueles movimentos procuravam organizar os operários para lutarem por seus direitos e protestarem contra as condições precárias de trabalho e de vida a que se achavam submetidos: baixos salários, longas jornadas de trabalho, ambiente insalubre, emprego de mão de obra infantil (OLIVEIRA, 1988, p. 46).

No período da década de 30, o patriarcado, na intenção de controlar o movimento dos trabalhadores, mudou a estratégia de repressão para o paternalismo, oferecendo benefícios e vantagens, assim como a oferta de creches. Tais medidas serviam para demonstrar caridade e generosidade, não uma política suficientemente reparadora, sendo as mulheres submetidas ao ingresso nos sistemas fabris como resultado do desdobramento do capitalismo. Segundo Oliveira (1988):

Os empresários, procurando enfraquecer os movimentos operários, foram por sua vez modificando sua política de repressão direta aos mesmos e concedendo certos benefícios sociais como forma de disciplinar, de arrefecer suas oposições, controlando as formas de vida dos operários, dentro e fora da fábrica (OLIVEIRA, 1988, p. 46).

A partir da década de 40 até a década de 60, as creches passam a serem indicadas por equipes de saúde no viés sanitarista e higienista, atribuindo cuidados necessários para combater a desnutrição e a mortalidade infantil. Além da retomada das mulheres às fábricas e a intensificação dos operários na luta por direitos trabalhistas e salários dignos que impulsionaram a necessidade destes espaços destinados à primeira infância. Oliveira (1988) destaca o crescimento neste recorte histórico:

No período de 1940-60, quando se intensificam as políticas populistas que respondiam ao agravamento dos conflitos sociais no âmbito do projeto nacional-desenvolvimentista que se buscava implantar, continuou o atendimento em creches a ser feito de forma assistencialista (OLIVEIRA, 1988, p. 48).

Moreira e Lara (2015) observam este cenário o estendendo até a década de 80. Ressaltam as autoras, que, na ausência de políticas voltadas à infância, medidas que favoreciam poucos, eram tratadas como favores e não direitos, resultando no distanciamento do avanço da Educação Infantil e de políticas sociais:

A educação para os filhos dos trabalhadores e pobres, nesse período, foi tratada em uma natureza compensatória. Via-se a criança como aquela que precisava ser assistida e cuidada, pois mudanças ocorriam no âmbito familiar e nas relações sociais. O processo de implantação dessas instituições foi vinculado aos órgãos governamentais de assistência social e não ao sistema educativo. Considerando um atendimento de caráter assistencialista, concebia a criança em uma concepção engendrada pela contradição de luta de classes (MOREIRA ; LARA, 2015, p. 1.285).

Kuhlmann Jr (2000) complementa a análise, afirmando que as legislações não eram presentes no cotidiano das famílias e o quanto a desigualdade era tratada com naturalidade na sociedade durante grande parte do século:

De lá até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional. A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta (KUHLMANN Jr, 2000, p.08).

Ao compreender aspectos históricos do período de 1970, destaca-se o ciclo da ditadura civil-militar, um período no qual a educação foi penalizada significativamente pelo enorme descaso e omissão do Estado, refletindo na Educação Infantil o distanciamento da educação básica, e na falta de políticas educacionais voltadas ao combate à desigualdade educacional.

Sobre o período posterior à ditadura civil-militar, Kuhlmann Jr (2000) descreve um breve recorte até a implantação da Constituição Federal de 1988:

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia nesta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6

anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica (KUHLMANN Jr, 2000, p.06).

Em síntese, pode-se compreender até aqui que a Educação Infantil no país foi construída de forma segregada e desigual. Não era fundamentada acerca da necessidade da formação humana, nos aspectos que fossem determinantes ao desenvolvimento de sujeitos na sua totalidade: intelectual, físico e social. Contudo, o poder público se voltava às creches de forma preconceituosa e higienista, servindo apenas para que as crianças pobres tivessem o mínimo do comportamento aceitável para a elite, não sendo discutida a situação da desigualdade educacional na qual o país de encontrava.

Em 1991, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/90, de acordo com Moreira e Lara (2015, p. 1292), apresenta a ênfase na garantia ao atendimento da criança, observando a Educação Infantil quanto à amplitude dos direitos da criança, constando nos artigos a ideia de garantia de prioridade no atendimento a esses direitos.

Após a Constituição Federal de 1988, conforme o Art. 208, Inciso IV – educação infantil em creches e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade²; se torna direito da criança o acesso à matrícula e permanência na Educação Infantil, independente da condição socioeconômica da família.

A Educação Infantil passou pelo processo de construção e consolidação como parte da educação básica, avançando de forma lenta para a ampliação das políticas educacionais ao longo dos anos. Ao atender crianças de zero a cinco anos nos aspectos físico, emocional, cognitivo, intelectual, social e cultural (Art. 29 da LDB), houve a necessidade de que os profissionais atuantes tivessem a formação mínima para ingressar neste campo de trabalho, mediante a concepção de escolarização que estava se alicerçando na Educação Infantil.

² Importante considerar que a mudança do atendimento da faixa etária de zero a seis para zero a cinco anos foi efetivada pela Emenda Constitucional Nº 53 de 2006. Foi uma alteração ocorrida em meio a embates e enfrentamentos, pois os movimentos sociais, dentre eles os fóruns de Educação Infantil e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB) estiveram à frente de reivindicações e resistências a referida alteração, entre os anos de 2002 a 2006 (MAUDONNET; ARELARO, 2017)

A criação de cursos emergenciais para os profissionais não habilitados que atuam na área consta na Política de Educação Infantil como prioridade de investimento a curto prazo. No entanto, apenas no final de 1997 teve início uma ação do MEC para promover curso de qualificação de professores leigos. Nem todos os estados foram envolvidos e, mesmo sabendo do grande esforço que foi despendido para a sua realização, precisamos dizer que ainda é pouco diante do quadro que persiste (CRUZ, 2005, p.152)

Nota-se o distanciamento das políticas de ensino adotadas e as condições de trabalho impostas ao longo da sua construção no século XX e presentes até os dias atuais. Ao tratar das relações de trabalho, o quadro de trabalhadores-professores nas creches e pré-escolas é formado, na sua maioria, por mulheres, sendo também uma continuidade cultural serem consideradas como desdobramento do serviço doméstico.

Dados do IBGE (2014), no Censo de 2010, confirmam que mulheres estão a ocupar o maior espaço no campo da Educação, contudo, ainda se faz presente a desigualdade no que se refere à valorização na carreira devido ao gênero. Em comparação com áreas de predominância do sexo masculino, a diferença fica evidente:

As áreas gerais de formação nas quais as mulheres com 25 anos ou mais de idade estão em maior proporção, isto é, “Educação” (83,0%) e “Humanidades e Artes” (74,2%), são justamente aquelas com menor rendimento mensal médio entre as pessoas ocupadas (R\$1.811 e R\$ 2.224, respectivamente). O diferencial se mantém mesmo quando a proporção de mulheres se torna equivalente à dos homens, como na área de “Ciências Sociais, Negócios e Direito”, onde as mulheres recebiam 66,3% do rendimento dos homens (BRASIL-IBGE, 2014)³

Neste aspecto, propositalmente, as mulheres são submetidas em sua totalidade às funções atribuídas a extensão doméstica, limitando a educação devida à discriminação de gênero presente no percurso histórico. Segundo Bruschini (2007 *apud* Andrade 2016, p. 20), os dados apontam para a desvalorização na remuneração no campo da Educação básica e outras ocupações em que as mulheres estão presentes:

³ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa referente à Estatística de Gênero- Uma análise dos resultados demográficos de 2010.

[...] “a estrutura ocupacional do mercado de trabalho brasileiro apresenta tendências recorrentes que pouco têm-se alterado nos últimos 30 anos”. Analisando o banco de dados da Fundação Carlos Chagas, oriundos das PNADs de 1976 a 2007, a autora verificou um padrão de presença feminina elevada em setores tradicionais da indústria, como costureiras na indústria da confecção, e em ocupações dos serviços de cuidado pessoal, higiene e alimentação, cabeleireiras e esteticistas em geral, faxineiras, arrumadeiras em domicílios e hotéis, lavadeiras, tintureiras e cozinheiras. Outros guetos femininos por ela identificados ocorrem nas áreas de enfermagem, nutrição, assistência social, psicologia, magistério nos níveis pré-escolar, fundamental e médio, além de secretárias, auxiliares de contabilidade e caixas (ANDRADE, 2016, p.20)

Apesar da exigência de formação acadêmica, os trabalhadores desta etapa enfrentam dificuldades em construir a carreira profissional devida à distinção em relação às outras etapas da educação básica, surgindo diferentes nomenclaturas para estes profissionais que devem ser considerados professores e não educadores, atendentes, cuidadores, recreacionistas, auxiliares, assistentes, voluntários, dentre outras que surgem no âmbito do sistema de ensino público municipal e privado, como uma maneira de não reconhecer o trabalho exercido por estes profissionais.

Ao considerar trabalhadores que servem como mão de obra barata e (des)qualificada, o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 se refere de forma genérica a quem de fato são os profissionais da Educação Infantil que atuam diretamente no desempenho das funções pedagógicas:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2013, p.84)

À medida que a Educação Infantil avança no campo das políticas e como direito das crianças, as condições de trabalho dificultam para que os trabalhadores-professores permaneçam, uma vez que, já que a mesma habilitação exigida para ingressar no Ensino Fundamental, não é reconhecida e valorizada aos trabalhadores de creches e pré-escolas.

Percorrendo o contexto histórico da Educação Infantil nacional e a insistência dos governos em preservar a cultura da desvalorização dos trabalhadores da

educação, percebe-se a urgente necessidade de implantação de políticas educacionais voltadas à valorização destes trabalhadores, reconhecendo como profissão docente.

O atual Plano Nacional da Educação, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), estabelece metas e estratégias a serem atingidas ao longo do decenário, até 2024, prevê políticas de valorização aos trabalhadores da educação em todas as etapas. Abre-se então, espaços para estes trabalhadores-professores da Educação Infantil dialogarem e disputarem as políticas necessárias para o reconhecimento e valorização nas esferas municipais, responsáveis pela administração da Educação Infantil e carreiras.

Entendendo que os municípios têm autonomia para criarem cargos nos respectivos Planos de Carreira, as condições e disparidades encontradas nesta etapa da educação evidenciam a necessidade de repensar tais políticas e adequá-las de maneira a reconhecer estes trabalhadores que são responsáveis pela formação humana na primeira infância. Adequação esta que projete para a ampliação da formação continuada destes profissionais, valorização salarial e a desconstrução do assistencialismo cultural apresentado na Educação Infantil. Nesse âmbito, os movimentos sociais e instâncias representativas da classe de professores são necessários e fundamentais para a organização e reivindicação de mudanças políticas e legais.

CAPÍTULO II. PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONDIÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES

Este capítulo tem como objetivo compreender alguns aspectos relacionados aos professores da Educação Infantil no que se refere às condições de trabalho e desigualdades a fim de evidenciar o panorama em que se encontra a desvalorização desses profissionais no Brasil.

A Educação Infantil no Brasil e o seu desenvolvimento quanto à organização, gestão e política foi marcada pela desigualdade social e educacional. Contudo, a configuração nos últimos vinte anos sobre as concepções pedagógicas focou principalmente o desenvolvimento e atendimento educacional das crianças. Tais mudanças foram apresentadas em leis e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que norteiam as políticas educacionais desta etapa, exigindo dos profissionais atuantes domínio das ações pedagógicas com as crianças, tanto na rede pública como na rede privada.

Dentre esses documentos elaborados no período de 1998 a 2014, podemos elencar os seguintes: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – volumes I, II e III (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/1999); Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999); Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) – volume I e II (BRASIL, 2006); Emenda Constitucional nº 53 (BRASIL, 2006); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006); Lei nº 11.494 – FUNDEB (BRASIL, 2007); Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009); Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil (BRASIL, 2009); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); O Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2011); Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014).

Atualmente, denominados Centros de Educação Infantil, as creches e pré-escolas, são espaços destinados para o atendimento de educação e cuidado às crianças de 0 a 5 anos de idade, atribuindo o caráter pedagógico na organização dos espaços e tempos, na elaboração de propostas pedagógicas e currículo, sendo supervisionadas pelos respectivos Conselhos Municipais ou Estaduais, seguindo a Resolução CNE/CEB 5/2009, Artigo 5º:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos e privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2013, p. 97)

Considerando o caráter pedagógico das instituições de Educação Infantil, se faz necessário que o professor e profissional dessa etapa compreendam as etapas do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por profissionais deve ser planejado de acordo com as especificidades de cada faixa etária, responsáveis pela formação humana nas diferentes relações. A Resolução CNE/CEB 5/2009, Artigo 8º, estabelece como as propostas pedagógicas devem efetivá-las:

Art.8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2013, p.98)

Mesmo criando e atendendo as orientações de documentos, leis e as transformações ocorridas na Educação Infantil, não foram suficientes para garantir a valorização e igualdade aos profissionais atuantes nesta etapa. Devido aos aspectos de desigualdade entre as carreiras dos profissionais da educação básica que mais se acentuam são relacionados ao gênero, formação e condições de trabalho.

Em relação ao gênero feminino, a predominância das mulheres nas creches e pré-escolas se deve pela cultura construída em relacionar o atendimento à primeira

infância como trabalho doméstico, para o cuidado maternal e assistencialista, bem como foi priorizado apenas o aspecto do cuidado físico das crianças, conforme preconizam as autoras:

A constituição da docência no âmbito da Educação Infantil pressupõe levar em consideração o papel das relações de gênero e suas implicações na construção da identidade profissional, suas determinações, no que se refere à feminização, e as contradições que dela decorrem (BATISTA E ROCHA, 2018, p. 97)

As condições de trabalho, os aspectos de jornada e salários entre os profissionais que atuam na Educação Básica também são diferenciados. Mesmo em casos em que os profissionais ingressam na carreira com certificação de ensino superior, percebe-se que a Educação Infantil é a etapa com menores salários e maior jornada de trabalho:

Ao analisar a remuneração média da rede estadual pela formação do docente, observa-se que, assim como para o Brasil, em todas as UFs a remuneração dos docentes com formação superior é maior do que a remuneração dos docentes sem essa formação. A maior diferença é no Paraná, onde o docente com formação superior recebe uma remuneração média de R\$ 4.654,80 e o professor sem formação superior recebe R\$ 1.206,80 para uma jornada de 40 horas semanais. Em Mato Grosso, a remuneração média do docente sem formação superior é de R\$ 917,70, um pouco maior do que o salário mínimo vigente em 2014 (R\$ 724,00) (BRASIL - INEP, 2017, p. 23)

As diferentes nomenclaturas encontradas pelos municípios do Brasil revelam o quanto a desigualdade ainda persiste no campo da Educação Infantil, criando uma identidade inferior e uma subcategoria no campo educacional. Trata-se da necessidade de, não somente, exigir formação inicial, mas as condições necessárias de atuação para estes profissionais, desde a nomenclatura até a organização do trabalho.

A variedade de funções profissionais envolvidas nas ações educativas em Creches e Pré-escolas, assim como certa indefinição das categorias profissionais atuantes neste nível educacional, derivam das origens e trajetórias distintas destas instituições e de suas reconfigurações, também advindas da integração ao sistema educativo. A necessidade de aprofundar o conhecimento sobre estas configurações profissionais exige a aproximação com estudos sobre a docência, na medida em que vai se definindo, também, em termos

de conquista legal, a profissão de professora de Educação Infantil (BATISTA e ROCHA, 2018, p. 96)

Partindo da condição de disparidade quanto à nomenclatura, nota-se que o perfil destas profissionais se assemelha ao não terem interesse em construir uma carreira profissional nesta etapa, evidenciando a precariedade, falta de estrutura, e condições adequadas de valorização e trabalho. Para além do cuidar e educar, os profissionais são condicionados a exercerem atividades que sobrecarregam sua função ou jornada. Vieira e Oliveira (2013) esclarecem:

Dois processos nas condições de trabalho docente estão, em menor ou maior grau, presentes em todos os estudos analisados: a precarização e a intensificação. Em síntese, o primeiro se refere à atribuição de novas funções e tarefas ao mesmo tempo em que não são fornecidas as condições necessárias para o seu cumprimento. Pode também ser entendido como o emprego de pessoas sem a formação requerida pela legislação educacional, ocupando postos de trabalho para substituir professores/as no exercício do trabalho pedagógico. Já o segundo trata da imposição da sobrecarga, seja através da necessidade de realização de atividades extras fora da jornada oficial de trabalho ou mesmo através da baixa remuneração, que exige a complementação salarial por meio de compromisso com outros cargos (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p.148)

As especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil são oriundas da própria natureza do trabalho que, por sua vez, os bebês e crianças em sua primeira infância necessitam de auxílio nos aspectos fisiológicos, se caracterizando como cuidado. Ao focar neste aspecto, o cuidar é unido ao educar e são indissociáveis, atribuindo elementos pedagógicos e científicos ao desenvolvimento das crianças atendidas. Batista e Rocha (2018) esclarecem a riqueza deste trabalho:

As professoras da Educação Infantil percebem e vivem, no contato diário com as crianças, relações que se aproximam das práticas brincantes, afetiva, emocionais, corporais, festivas e de cuidado; vivem cotidianamente imersas em um ambiente majoritariamente feminino, além do convívio com as famílias, cuja proximidade é distinta dos espaços escolares. Nesse contexto, as dimensões de maternagem, tanto quanto as do trabalho doméstico, revelam-se indissociáveis das dimensões constitutivas da docência. Portanto, as práticas educativo-pedagógicas constituem-se a partir de um conjunto de conhecimentos nos quais se mesclam experiências domésticas experiências oriundas das práticas pedagógicas e aquelas adquiridas nos cursos e formação inicial e continuada (BATISTA; ROCHA, 2018, p. 99)

Vieira e Oliveira (2018) citam fatores presentes que dificultam a realização do trabalho na Educação Infantil e dentre as situações levantadas, observam a constante forma de desvalorizar e precarizar a educação, parecendo uma combinação ideal para reforçar a desigualdade:

[...] a) baixa remuneração; b) sobrecarga de trabalho; C) precário ou inexistente “plano de cargos, carreiras e salários” pertencente ao magistério; d) falta de seleção por concursos públicos; e) ambiguidades nas exigências quanto à formação para o exercício do magistério na educação infantil; f) não garantia de formação pública inicial e continuada; g) produção e reprodução de cargos de situação precária, como o de auxiliar e equivalentes para atuar principalmente nas creches; h) infraestrutura inadequada da unidade educacional; i) recursos materiais e pedagógicos precários ou inexistentes; j) número elevado de crianças por turma e k) inexistência de apoio educacional especializado no atendimento à inclusão (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p.148)

Além da falta de condições de trabalho e valorização, as trabalhadoras e trabalhadores da Educação Infantil desempenham as funções pedagógicas exigidas, assim como nos outros espaços educacionais. A hora atividade como direito regulamentado em lei se torna inviável, a obrigatoriedade em se planejar as aulas e organização de materiais é desempenhada fora do expediente e fora do ambiente de trabalho, o que intensifica o trabalho e sobrecarrega as trabalhadoras que já desempenham dupla ou tripla jornada.

Outra forma de intensificar o trabalho é assumir funções pela falta de profissionais e participação em atividades extraclasse, como eventos além da jornada de trabalho, não recebendo remuneração pelo trabalho desempenhado. Vieira e Oliveira apontam um conjunto de fatores que se somam neste cenário:

[...] a) elaboração e planejamento de atividades; b) avaliação e registro avaliativo das crianças; elaboração e implementação do projeto político pedagógico; d) planejamento e participação na gestão da unidade educacional; e) elaboração e realização de projetos coletivos; f) elaboração e realização de projetos de participação comunitária; f) substituição de funcionários em funções diversas; g) participação em cursos de formação continuada fora da jornada oficial de trabalho; h) realização de “atividades extraclasse” não remuneradas; e j) prática da política de inclusão de crianças com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social, sem formação adequada e apoio especializado. (VIEIRA e OLIVEIRA, 2013, p. 148)

Há que se considerar todo o avanço da Educação Infantil em se tornar etapa da educação básica. Contudo, conforme as condições de trabalho expostas nesse capítulo, se faz necessário discutir amplamente, no campo das políticas educacionais, as legislações que assegurem condições de trabalho adequadas e valorização às trabalhadoras e trabalhadores da Educação Infantil. Salienta-se a necessidade de levantar dados a respeito da realidade encontrada nas diferentes regiões do país, traçar planejamento e metas para diminuir a disparidade encontrada na educação básica no Brasil como um todo.

CAPÍTULO III. DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo deste capítulo é compreender se as políticas vigentes na Educação possibilitam a valorização e reconhecimento dos profissionais da Educação Infantil como professores desta etapa.

O primeiro aspecto a ser apontado é a descentralização dos municípios, sendo os responsáveis pela administração da primeira etapa da educação básica, tendo a autonomia para criar cargos, planos de carreira e vencimentos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, art. 211, parágrafo 2º: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil.”

A autonomia dos municípios possibilita a variação nas legislações locais de acordo com as particularidades das regiões, tendo um cenário misto de precarização do trabalho e diferentes maneiras de fragmentar os trabalhadores da Educação Infantil em nomenclaturas que corroboram para a permanência de subcategorias em relação aos profissionais do Magistério, dificultando a equidade entre os profissionais da educação básica. Cruz (2005) aponta para este cenário os fatores presentes:

Ao que tudo indica, o MEC não tem obtido sucesso na sua função de articular e coordenar esforços para que isso se efetive de maneira ampla. Embora seja de responsabilidade dos municípios a execução das políticas públicas voltadas à infância, há falta de maiores definições acerca do que seria prioridade a ser dada pelo município à Educação Infantil e também não estão estabelecidas com clareza as responsabilidades dos estados e da União em subsidiá-los e apoiá-los técnica e financeiramente (CRUZ, 2005, p.149)

O mesmo acontece às políticas de financiamento, os municípios pouco conseguem, com recursos próprios, investir a curto e longo prazo em políticas de financiamento que potencializem a Educação infantil, assim como as outras etapas. Ainda sobre a municipalização e a administração da Educação Infantil, Vieira e Souza (2010) reforçam:

A descentralização da gestão das políticas educativas, por meio da municipalização, enseja enorme diversidade na organização dos

sistemas e redes municipais de ensino. Os diferentes arranjos das políticas municipais observados evidenciam a existência de uma multiplicidade de profissionais com status de formação/qualificação diferenciados, bem como variadas modalidades de relações de emprego e trabalho, que em geral, reiteram a precarização do trabalho docente na educação infantil. Simultaneamente, observa-se a demanda por crescente profissionalização no campo (VIEIRA; SOUZA, 2010, p.136)

Ao tratar da formação dos professores que atuam na Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/1996 estabelece a padronização e formação mínima para ingressar na carreira docente na educação básica, seja Magistério Nível Médio ou Licenciatura em Pedagogia:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A desigualdade nas carreiras diante da mesma formação exigida evidencia outro problema em relação às condições de trabalho e salários. Ao não serem considerados profissionais do Magistério, os trabalhadores da Educação Infantil não são amparados pela Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional aos profissionais do Magistério na educação básica.

Os trabalhadores das creches e pré-escolas não são considerados profissionais do Magistério por terem nomenclaturas distintas, inviabilizando o direito ao piso nacional salarial e um terço de hora atividade, não estabelecendo uma legislação que direcione para a isonomia desses trabalhadores da educação, que são expostos à desigualdade em todo o território nacional por falta de políticas educacionais que revejam este aspecto. A Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, estabelece:

Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, no art. 2º, define que na composição da jornada de trabalho deve-se observar o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos e 1/3 da jornada será dedicado à preparação de aulas e às demais atividades fora de sala. (BRASIL, 2008)

Para tanto, ao não considerar a Lei do Piso Salarial Nacional como direito destes trabalhadores que exercem o trabalho pedagógico, torna-se comprometida a qualidade da realização do trabalho pedagógico, não existindo o direito a um terço de hora atividade para o planejamento das aulas; avaliação dos bebês e crianças; atendimento aos pais e responsáveis; participação de reuniões pedagógicas e demais atividades inerentes à profissão.

Outra questão que se observa é não ter o direito em seguir calendário escolar. Esse aspecto que não é alcançado em todos os municípios, além da disparidade nas legislações devido à autonomia dos municípios e Conselhos Municipais de Educação em criar os calendários escolares de acordo com suas especificidades. Muitas vezes se reforça a característica de uma instituição assistencialista, uma vez que as creches e pré-escolas ultrapassam os duzentos dias letivos sem férias e recessos escolares.

Também os trabalhadores da Educação Infantil não são amparados por legislações que concedam recessos escolares, tendo direito apenas a um mês de férias, conforme as legislações trabalhistas permitem, por não serem reconhecidos como profissionais do Magistério.

Com esses diversos aspectos diferenciados entre professores com formação pedagógica e outras funções sem a devida formação, a carreira dos trabalhadores da Educação Infantil ainda enfrenta os estereótipos do trabalho doméstico presentes na desvalorização salarial, distinção nos planos de carreira, dificuldades ao acesso à graduação e formação continuada.

Destaca-se a necessidade para que estes trabalhadores sejam reconhecidos como professores e qualificados, a fim de garantir qualidade na educação à demanda de zero a cinco anos, conforme as peculiaridades destas faixas etárias, uma vez que o contato contínuo com bebês e crianças exige planejamento e avaliação, tanto do desenvolvimento das crianças quanto dos encaminhamentos metodológicos. Cruz (2005, p. 148) define este quadro na forma como os serviços são prestados:

A baixa qualidade do atendimento oferecido às crianças pequenas é o resultado mais evidente do descompromisso histórico em relação a essa faixa etária e à população empobrecida; assim, problemas sérios em relação às instalações, materiais, pessoal, proposta pedagógica se perpetuam; na verdade, coexiste uma variedade de

tipos de serviços com qualidade extremamente desigual, sendo que a população que depende dos serviços públicos geralmente não tem acesso aos de melhor qualidade. CRUZ (2005, p. 148)

No Brasil, vários municípios já avançaram na estruturação dos planos de carreira e alterações na nomenclatura para Professores da Educação Infantil, minimizando o cenário de desigualdade. Contudo, a autonomia de cada município possibilita que criem legislações específicas em relação aos planos de carreira.

Complementa-se, então, o Plano Nacional de Educação PNE (Lei nº 13.005/2014), vigente até 2024, que estabelece metas e estratégias para a educação em todas as etapas e modalidades.

As metas 15 e 18 do PNE destacam a formação e valorização dos professores e trabalhadores da educação. Dourado (2017) detalha os principais pontos das metas:

No Plano Nacional da Educação 2014/2024, as metas 15 e 18 incidem, diretamente, na valorização dos profissionais da educação envolvendo, portanto, os profissionais do magistério e os demais profissionais como formação técnico-pedagógica, em sintonia com a LDB. De acordo com a concepção de valorização dos profissionais da educação, aprovada pela Conae, que inclui, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho, o PNE sinaliza nas metas (15 a 18) e estratégias o estabelecimento de política nacional de formação da educação; a formação, em nível de pós-graduação, de 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, a equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, incluindo a implementação de planos de carreira e implantação gradual de jornada de trabalho em único estabelecimento, assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional; assegurar a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, entre outros. (DOURADO, 2017, p. 136)

Ao analisar o PNE, a valorização dos profissionais da Educação Infantil não se reduz apenas à igualdade salarial em relação aos professores do Ensino Fundamental, porém é necessária estruturação das carreiras dos trabalhadores da Educação Infantil, criando possibilidades de disputa das políticas educacionais que tracem legislações para que os municípios destinem orçamento necessário para condições adequadas de trabalho à educação básica.

O último aspecto a ser considerado, neste capítulo, é a aposentadoria especial prevista aos professores, sendo 25 anos de carreira para mulheres e 30 anos de carreira para homens, conforme a Lei Nº 11.301/2006:

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 2006)⁴

A lei especifica que os profissionais do Magistério têm direito à aposentadoria especial. Contudo, mesmo que os trabalhadores da Educação Infantil tenham a formação exigida e atuem no trabalho pedagógico direto com bebês e crianças, não está garantido o direito à aposentadoria especial, a menos que os planos de carreira nos municípios sejam estruturados e reconheçam nas suas legislações o trabalho docente realizado pelos trabalhadores das creches e pré-escolas.

Diante da função desempenhada pelo Magistério sem o devido reconhecimento, nota-se que é preciso avançar na disputa dos espaços públicos para debaterem este assunto e principalmente a mudança na nomenclatura para Professores da Educação Infantil e, sucessivamente, ampliar o alcance dos direitos do Magistério pela formação e trabalho pedagógico realizado. Neste sentido, só haverá possibilidade de direito à aposentadoria especial, após o reconhecimento como profissionais do Magistério e transformação nas carreiras.

Diante do conturbado contexto político que se vivencia no país, é necessário recolocar o PNE ao centro dos debates de Fóruns Municipais e Estaduais, pautando as metas de valorização e condições de trabalho na Educação Infantil; promover audiências públicas e formações pedagógicas, considerando os municípios os responsáveis pelas aprovações de projetos de valorização dos trabalhadores da Educação Infantil. Retomar o projeto nacional e político iniciado pela Coordenação de Educação Infantil (COEDI) desde o momento de redemocratização do país nos anos 80 e que foi suspenso com a mudança atual da gestão no Ministério de

⁴ Altera o Art. 67 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no Par. 5º do Art. 40 e no Par. 8º do Art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.

Educação (MEC). Salienta-se que o papel dos pesquisadores das Universidades Públicas teve uma exitosa contribuição no âmbito da construção política para a Educação Infantil e que carece de continuidade.

Acerca da valorização profissional conclama-se para a necessidade da União ampliar o investimento dos recursos à Educação Infantil para que os municípios cumpram a responsabilidade da universalização da Educação Infantil e estruturem as carreiras dos profissionais, criando concursos para a contratação de trabalhadores a fim de suprir a demanda necessária para o reconhecimento como professores, garantindo a lei do piso nacional salarial, um terço de hora atividade, condições à formação continuada, direito ao cumprimento do calendário escolar e aposentadoria especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de conclusão de curso de especialização teve como problemática a profissionalização dos profissionais da educação infantil no que se refere, especificamente, aos meandros decorrentes das condições de trabalho e valorização entre os profissionais com formação pedagógica e sem a devida formação pedagógica.

Após discorrer sobre a compreensão do processo histórico da Educação Infantil, desde o seu início até ao processo de avanço do assistencialismo, ao tornar-se a primeira etapa da Educação Básica, mesmo que tardia, observou-se a desigualdade de gênero presente ao longo da história, resultando na ausência de políticas públicas e educacionais que direcionassem a construção da profissionalização dos trabalhadores desta etapa da Educação Básica. Batista e Rocha (2018) apresentaram indicativos da origem da constituição profissional feminina e evidenciaram as profundas desigualdades sociais que foram geradas pelas demandas da industrialização e urbanização. Esse contexto forjou a necessidade de se ter trabalhadoras que aceitassem as suas condições de exploração e de pobreza, assim o imaginário e o discurso presente era “[...] em relação ao ideal de mãe educadora e afável, bondosa, paciente, carinhosa, com espírito cristão, é endereçado às mães das classes sociais abastadas” que moldaria o exemplo para as futuras educadoras que assumissem a educação e o cuidado das crianças, filhas de famílias operárias (BATISTA e ROCHA, 2018, p. 101)

Destinou-se às mulheres a função social de amor incondicional à maternidade, a religiosidade e o exemplo a ser seguido de moral e virtude. Não havia espaço às mulheres na participação política, tão pouco nas tomadas de decisões, reservando-se para elas a submissão em todos os aspectos sociais e domésticos. Ou seja, tanto no espaço público ou privado, as mulheres eram instruídas a ensinar a obediência e civilidade às crianças e as famílias pobres para a grande obra civilizatória de regeneração da infância (BATISTA; ROCHA, 2018).

Ao construir a profissão de professor na Educação Infantil sob a perspectiva da desigualdade de gênero, a precarização das condições de trabalho foi constante e as dificuldades de avanços na carreira desvalorizam o trabalho realizado na

Educação Infantil, refletindo nas políticas de ensino e na qualidade da educação ofertada nestes espaços que deveriam ser destinados para o desenvolvimento humano e não somente para o cuidado e a assistência à vulnerabilidade social. Nesse aspecto, cada vez mais é crescente a necessidade de construir políticas que desconstruam esse fenômeno e que novos critérios de qualificação e formação, nova identidade profissional dos trabalhadores da educação infantil sejam articuladas juntamente com a “[...] discussão das carreiras, da profissionalização, da valorização e dos custos do trabalho docente na educação infantil, nos sistemas educacionais” (VIEIRA e SOUZA, 2010, p. 123).

A ausência ou a mínima formação dos profissionais implica diretamente na qualidade do trabalho e reforça a importância do aumento de profissionais com formação superior, a fim de ultrapassar as barreiras de desigualdade em relação às formações, seguindo critérios mínimos para ingresso ao cargo.

Destaca-se também a necessidade de ampliar o debate e as pesquisas referentes ao quadro profissional deste segmento para analisar e divulgar as informações, servindo de base para mapeamento e estratégias de articulação dos profissionais que trabalham diretamente com a primeira infância. Vieira e Souza (2010) destacam a ausência de informações quantitativas sobre outros profissionais que não são os professores e que desenvolvem funções pedagógicas.

Por ser uma profissão pouco atrativa, o desinteresse em construir uma carreira na Educação Infantil se eleva ao não ter condições de garantias de crescimento ao longo da trajetória. Há diversas nomenclaturas abordadas nos municípios de todo o Brasil que desprestigiam a carreira docente e precarizam as relações de trabalho nestes espaços. Deve-se considerar os aspectos históricos para desconstruir as desigualdades enfrentadas nesta primeira etapa da educação básica.

Os avanços são considerados nos diversos documentos oficiais produzidos para a Educação Infantil e citados nesse trabalho, dentre eles se destaca as legislações da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e no atual Plano Nacional de Educação nº 13.005/2014. Essas leis, em seu aspecto geral, foram conquistas históricas e significativas para a estruturação e organização da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica no contexto atual, contudo, é necessário

nos debruçarmos para o avanço que de fato a Educação Infantil precisa almejar como espaço educativo nas creches e pré-escolas, sendo suas ações geridas e desenvolvidas por profissionais qualificados, com formação pedagógica adequada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Tânia. **Mulheres no mercado de trabalho: onde nasce a desigualdade?** Câmara dos Deputados, Brasília, 2016.

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Docência na Educação Infantil: Origens de uma constituição profissional feminina.** Revista Zero-a-seis, v.20, n. 37 p.95-111, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** MEC/SEB. Brasília, 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** MEC/SEB. Brasília, 2010.

_____. **Emenda Constitucional Nº 53, de 20 de dezembro de 2006.** Diário Oficial da União - Seção 1, p. 5, Brasília, 2006.

_____. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: www.planalto.gov.br. Acessado em 18 de maio de 2019.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente LEI Nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acessado em 23 de maio de 2019.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** MEC/SEB, Brasília, 2009.

_____. **LEI Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases Nacionais.** Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>> Acessado em: 14 de maio de 2019.

_____. **LEI Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União - Seção 1, p.1, Brasília, 2001.

_____. **LEI Nº 11.301, DE 10 DE MAIO DE 2006.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm> Acessado em: 19 de maio de 2019.

_____. **LEI Nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

_____. **LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008. Piso Salarial Profissional Nacional.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>> Acessado em: 22 de maio de 2019.

_____. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acessado em: 21 de maio de 2019.

_____. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação infantil: Encarte 1.** MEC/SEB, Brasília, 2006.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI).** Ministério a Educação. Secretaria de Educação Básica. Vol I e II. Brasília, 2006.

_____. **Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** MEC. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acessado 24 de junho de 2019.

_____. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.** MEC/SEB. Brasília, 2009.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).** MEC/ Secretaria de Educação Fundamental. Vol I, II e III. Brasília, 1998.

_____. Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/1999).** Diário Oficial da União, Seção 1, p. 18. Brasília, 1999.

_____. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Seção 1, p.18. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013.

CAMPOS, Maria Malta; Rosemberg, Fúlvia. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. MEC/SEB, 6 ed, Brasília, 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Da omissão assumida à prioridade negada: notas sobre a ação do Estado brasileiro na Educação Infantil. **Revista O Público e o Privado** – Nº 5, p.137- 158, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Editora da Imprensa Universitária / ANPAE, Goiânia, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero mostram como as mulheres vêm ganhando espaço na realidade socioeconômica do país**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=1&idnoticia=2747&t=estatisticas-genero-mostram-como-mulheres-vem-ganhando-espaco-realidade-socioeconomica-pais&view=noticia> acessado em 11 de fevereiro de 2019.

INEP. **NOTA TÉCNICA Nº 10/2017/CGCQTI/DEED. Assunto: A remuneração média dos docentes em exercício na educação básica: pareamento das bases de dados do Censo da Educação Básica e da Rais**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2017.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. Moysés. **Revista Brasileira de Educação**, N 14. Fundação Carlos Chagas, 2000.

MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes; ARELARO, Lisete Regina Gomes. Os fóruns de educação infantil e as políticas públicas para a infância no Brasil. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.6-18

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Educação infantil no Brasil: História e Políticas Educacionais**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, p.1278-1296, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A creche no Brasil: **Mapeamento de uma trajetória**. Faculdade de Educação, São Paulo, p. 43-52, 1988.

SOUZA, Gizele de. **História da Educação Infantil no Paraná: Os Jardins-de-Infância Públicos em cena no limiar das primeiras décadas do século XX.** Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

VIEIRA, Livia Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama **As condições de trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados da pesquisa (2002-2012).** Revista Educação em Questão, Natal, v.46, n. 32, p. 131-154. 2013.

VIEIRA, Livia Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, p. 119 – 139, 2010.